

SCORTESIA E DIDATTICA DELL'ITALIANO L2. TESTI (T)RAP E MANUALI A CONFRONTO

Borbala Samu

Il contributo esplora il potenziale formativo della (t)rap italiana contemporanea come risorsa per sviluppare la competenza pragmatica negli apprendenti di italiano L2, con particolare attenzione al linguaggio scortese e alle sue funzioni comunicative e identitarie. Partendo dalla constatazione che i manuali di italiano L2 tendono a proporre modelli linguistici epurati da conflittualità e deviazioni dalle norme di cortesia, si analizza in chiave comparativa la presenza e il trattamento della scortesia in due serie di manuali di ampia diffusione (*Nuovissimo Progetto italiano* e *Nuovo Espresso*) e in un corpus selezionato di testi (t)rap. Pur segnalando che uno dei manuali introduce, seppure in modo circoscritto, brani rap e note metapragmatiche, l'indagine sottolinea la carenza generale di contestualizzazione e di riflessione sull'uso situato della scortesia, a fronte della ricchezza espressiva e funzionale riscontrabile nei testi musicali. Il linguaggio della trap, spesso relegato ai margini per il suo carattere trasgressivo, si configura come uno spazio di elaborazione espressiva della scortesia, che consente di mettere in discussione i limiti tra lingua legittima e lingua viva e di promuovere attività di riflessione metapragmatica e di negoziazione dell'appropriatezza. L'analisi conduce a una considerazione critica sulla scarsa attenzione riservata nei manuali al linguaggio tabù e sul ruolo dei documenti di riferimento, come il QCER. In questa prospettiva, la (t)rap si configura come un potenziale laboratorio linguistico e culturale, non solo per gli apprendenti, ma anche per i docenti, chiamati a riconsiderare i confini tra norma e deviazione, tra pratiche didattiche dominanti e gli usi linguistici reali.

Parole chiave

Italiano L2; Competenza pragmatica; Scortesia; (T)rap italiana; Manuali didattici.

IMPOLITENESS AND ITALIAN L2 TEACHING: FROM TEXTBOOKS TO (T)RAP LYRICS

This paper explores the educational potential of contemporary Italian (t)rap as a resource for developing pragmatic competence among learners of Italian as a second language (L2), with particular attention to impoliteness and its communicative and identity-related functions. Starting from the observation that most Italian L2 textbooks tend to present linguistic models cleansed of conflict and deviations from politeness norms, the study comparatively examines how impoliteness is represented and treated in two widely used textbook series (*Nuovissimo Progetto Italiano* and *Nuovo Espresso*) and in a selected corpus of (t)rap lyrics. While noting that one of the textbooks includes, albeit to a limited extent, rap excerpts and metapragmatic notes, the analysis highlights a general lack of contextualization and reflection on the situated use of impoliteness – contrasted with the expressive and functional richness found in musical texts. Trap language, often marginalized for its transgressive nature, emerges as a space for the expressive elaboration of impoliteness, allowing for the questioning of boundaries between legitimate and living language and for the promotion of metapragmatic reflection and negotiation of appropriateness. The analysis leads to a critical consideration of the limited attention given in textbooks to taboo language and on the role of reference frameworks such as the CEFR. In this perspective, (t)rap can be seen as a potential linguistic and cultural laboratory – not only for learners but also for teachers – inviting a reconsideration of the boundaries between norm and deviation, between dominant teaching practices and real language use.

Keywords

Italian L2; Pragmatic competence; Impoliteness; Italian (t)rap; Textbooks.

SCORTESIA E DIDATTICA DELL'ITALIANO L2. TESTI (T)RAP E MANUALI A CONFRONTO

Borbala Samu

La concettualizzazione e la definizione della (s)cortesia

Negli ultimi quarant'anni, la ricerca sulla cortesia ha seguito un percorso evolvendosi dai contributi universalistici di Lakoff (1973), Brown e Levinson (1978) e Leech (1983), che evidenziavano meccanismi universali e variabilità culturalmente specifica, fino a sviluppi più recenti che hanno posto l'accento sulla natura socialmente costruita della cortesia. Il modello di Brown e Levinson descrive la cortesia come un meccanismo incentrato sul parlante individuale. Nella loro teoria ogni parlante valuta ciò che desidera ottenere in una conversazione e pondera il grado di cortesia necessario per raggiungere i propri obiettivi. Usando la metafora di Mills (2017, 43), in questo sistema “monetario” di cortesia, se il parlante intende ottenere qualcosa nella conversazione che va contro i desideri dell'interlocutore (ad esempio, vuole fare una richiesta difficile o persuadere qualcuno a fare qualcosa), deve “pagare” un prezzo elevato in termini di cortesia. Ciò comporta l'uso di strategie di cortesia rafforzate da frasi più lunghe (*Saresti così gentile da...*), da modi più indiretti (*Sarebbe bello andare a trovarli...*) oppure da una più marcata formalità (*Le farebbe piacere cenare con noi?*).

In reazione e in alternativa al modello elaborato da Brown e Levinson, diversi studiosi hanno sviluppato prospettive più attente alla dimensione individuale nei contesti sociali, approfondendo l'idea che l'impiego di strategie di cortesia possa costituire anche un mezzo per esprimere agli interlocutori la consapevolezza della propria collocazione all'interno dell'ordine sociale (Samu 2021, 18). Negli studi dei teorici post-Brown e Levinson come Eelen (2001), Mills (2003), Watts (2003), Terkourafi (2005), Locher (2006a; 2006b), Haugh (2007), Locher e Watts (2008), Culpeper (2011), Davies *et al.* (2011), Kádár e Haugh (2013), la cortesia è concepita come una pratica sociale costruita collettivamente all'interno di gruppi e di comunità

di pratica¹, basata sulla conoscenza condivisa delle norme sociali. Tali sviluppi teorici hanno contribuito a mettere in discussione la concezione restrittiva della cortesia intesa come principio pragmatico astratto e a-sociale, sottolineandone invece la natura intrinsecamente sociale e contestuale. In questa cornice acquisiscono particolare rilevanza la variabilità delle valutazioni che i parlanti attribuiscono a categorie come lo status o la distanza sociale, così come i processi di negoziazione delle identità, delle posizioni e degli atteggiamenti nei contesti interazionali. Questo orientamento ha aperto nuove direzioni di ricerca, focalizzate sulla natura discorsiva della cortesia, sul carattere socialmente situato dei comportamenti cortesi e sulla dimensione intenzionalmente conflittuale e scortese dell'interazione.

L'approccio socioculturale considera la lingua come uno strumento di comunicazione profondamente radicato nei contesti sociali e culturali (Atkinson 2002). Le persone, in tempo reale e all'interno di comunicazioni situate, valutano chi sono i loro interlocutori, quali sono le loro intenzioni e cosa stanno cercando di comunicare, mentre allo stesso tempo producono le proprie parole e azioni, nel gioco interattivo della costruzione condivisa dei significati. Il contesto sociale e le norme percepite nella comunità linguistica influenzano profondamente l'uso e la comprensione della lingua. Gli individui, in quanto esseri sociali, adottano e adattano le norme. Ciò significa che l'individuo non è semplicemente una pedina passiva che subisce le convenzioni sociali, ma è un agente attivo che attraverso il proprio uso linguistico contribuisce a definire ciò che è considerato appropriato in una determinata comunità di pratica (Mills 2017, 41-42). Essere fluenti in una lingua non significa soltanto conoscere grammatica e lessico, ma anche sapersi destreggiare tra contesti e norme, sapere quali varietà linguistiche utilizzare, quando, dove e con quale scopo nei contesti locali e situati.

¹ Per "comunità di pratica", seguendo Lave e Wenger (1991), si intende un gruppo di persone che partecipano a pratiche condivise e sviluppano un repertorio comune di linguaggio e di significati per comprendere e interpretare il proprio mondo sociale.

All'interno della prospettiva socioculturale, l'uso linguistico e la costruzione dell'identità sono processi profondamente interrelati. L'identità è concepita come fenomeno relazionale ed emergente dall'interazione, piuttosto che come entità stabile e autonoma radicata nell'individuo o in categorie sociali predeterminate (Bucholtz e Hall 2005, 586), e la lingua ne costituisce lo strumento principale, evidenziando le modalità con cui si definisce nei contesti comunicativi. Un elemento fondamentale di tale dinamica è rappresentato dal processo di valutazione: gli individui orientano il proprio comportamento linguistico e sociale in base alle previsioni che formulano circa le possibili reazioni e i giudizi degli altri membri della comunità di pratica. In questa prospettiva, la cortesia e la scortesia possono essere intese come espressioni di un giudizio sul comportamento altrui in relazione a ciò che viene percepito come norma di condotta appropriata. È tuttavia importante osservare che tali norme non sono condivise in modo uniforme tra i parlanti e che la percezione di ciò che viene ritenuto cortese o scortese può variare in modo significativo da una comunità all'altra (Mills 2017, 42); anzi, ciò che per un gruppo può rappresentare una forma di cortesia può essere interpretato come scortesia da un altro. Agha (2007) osserva che la cortesia, in virtù delle sue connotazioni positive all'interno di un ordine morale, tende a essere associata a individui appartenenti a contesti sociali e culturali caratterizzati da elevato status e livello di istruzione. Mills (2003), al contrario, evidenzia come nel contesto britannico la cortesia sia strettamente connessa ai valori della classe media e alla femminilità, sottolineando che tali valori possono assumere connotazioni sia positive sia negative, inducendo gli individui a rispettarli oppure a sfidarli. La consapevolezza di questo legame tra specifici stili comunicativi e particolari sistemi di valori o ideologie risulta centrale per un approccio socioculturale volto a indagare le modalità attraverso cui si articolano i rapporti tra individui e strutture sociali.

Per analizzare la cortesia da una prospettiva sociale è utile fare riferimento alla distinzione proposta da Watts (2003) tra *politic* e *polite*. Secondo lo studioso, il comportamento *politic* corrisponde alla cortesia sociale: si tratta di comportamenti che il contesto sociale ci impone di adottare, come dire “grazie” quando riceviamo

un regalo anche se non ci piace. Il termine *polite*, invece, dovrebbe essere riservato a situazioni in cui decidiamo di adottare una forma di cortesia che supera quella normalmente attesa nel contesto, per ottenere un qualche vantaggio o beneficio personale. La nozione di cortesia sociale (o comportamento *politic*) risulta particolarmente utile perché mette in evidenza come sia la consapevolezza delle norme sociali a determinare il comportamento linguistico in un determinato contesto. Rispetto alla scortesia, Culpeper (2011, 254) osserva che gli enunciati vengono percepiti come scortesi quando contraddicono «il modo in cui ci si aspetta che siano, il modo in cui si vorrebbe che fossero e/o il modo in cui si pensa che dovrebbero essere» (trad. mia).

Poiché la cortesia è fondamentalmente un processo valutativo situato all'interno di un ordine morale co-costruito, il modo in cui un comportamento viene giudicato come corretto o scorretto, appropriato o inappropriato, mette chiaramente in luce l'influenza delle ideologie linguistiche dei parlanti. Piuttosto che considerare la cortesia come insita nei singoli elementi linguistici, è importante riconoscere quanto i giudizi su ciò che è cortese o scortese siano modellati da specifiche ideologie sul comportamento umano, spesso date per scontate dai parlanti e raramente analizzate criticamente, e che sono frequentemente legate a credenze riguardanti la classe sociale, il livello di istruzione o la “raffinatezza” degli individui (Mills 2017, 49). Come osserva Hill (2008, 34), le ideologie linguistiche «classificano le strutture linguistiche come modi di usare la lingua buoni o cattivi, corretti o scorretti, e le collegano a persone considerate buone o cattive, morali o immorali» (trad. mia). In quanto processo di valutazione degli enunciati altrui, la cortesia è dunque inevitabilmente influenzata dalle ideologie linguistiche riguardanti il comportamento appropriato.

Teorie di (s)cortesia e insegnamento/apprendimento delle lingue

Nel vasto ambito delle ricerche volte ad applicare e verificare i diversi modelli di cortesia, alcuni studi hanno posto l'attenzione sulle implicazioni edulingistiche,

interrogandosi su come i parlanti di una lingua possano apprendere e negoziare la cortesia in un’altra, nonché sulla possibilità stessa di insegnarla in una L2. Sebbene alcuni lavori abbiano affrontato in modo esplicito le questioni teoriche e applicative legate alla cortesia (cfr. Lörscher e Schulze 1988; Geis e Harlow 1995; Meier 1997), la maggior parte delle ricerche ha attribuito alle teorie della cortesia un ruolo secondario, considerandole per lo più come un quadro interpretativo utile a spiegare le difficoltà pragmatiche degli apprendenti di lingue straniere, in particolare nella realizzazione degli atti linguistici (cfr. Kasper 1992; Kasper e Schmidt 1996; Rose e Kasper 2001). I tentativi di applicare le teorie della cortesia alla didattica delle lingue si sono in gran parte concentrati sull’operazionalizzazione del concetto hymesiano di “competenza comunicativa”, interpretando la (s)cortesia come uno dei molteplici indicatori della competenza sociopragmatica, e dunque come una componente essenziale nello sviluppo delle abilità comunicative e pragmatiche nella lingua seconda.

Se, tuttavia, si sposta l’attenzione verso una visione dell’apprendente come individuo situato in un contesto sociale specifico, emergono numerosi fattori di natura relazionale, identitaria e culturale che influenzano i processi di apprendimento linguistico e che altre prospettive teoriche tendono a lasciare in secondo piano. Secondo Atkinson, infatti, l’acquisizione di una lingua è – al pari della lingua stessa – un’impresa fondamentalmente sociale, e il suo studio richiede la reintegrazione di elementi e prospettive che l’approccio “mentalista” trascura: i contesti micro (situazionali) e macro (socioculturali) in cui l’uso linguistico ha luogo, le strutture di partecipazione, l’alternanza dei turni, la concezione del discorso come un prodotto co-costruito nell’interazione e, infine, le questioni legate alla cortesia, all’identità e alla presentazione del sé, vale a dire i modi in cui la lingua viene utilizzata per «negoziare e mantenere relazioni tra le persone» (Atkinson 2002, 527).

Condividendo questa visione, alcuni studiosi della cortesia suggeriscono di superare la tradizionale dicotomia cortese/scortese inserendo il fenomeno nel concetto più ampio di *relational work* (Locher e Watts 2008; Locher 2006a), oppure, in ambito L2, di sostituire il termine (s)cortesia con quello di “appropriatezza” (cfr.

van Compernolle 2014), sottolineando così il legame tra valutazione dei comportamenti linguistici e contesto sociale. Questi concetti, tuttavia, non risultano necessariamente più trasparenti rispetto a quello di cortesia, soprattutto nell'ambito dell'insegnamento linguistico. Nonostante le critiche sopra menzionate, l'approccio di Brown e Levinson rimane la teoria di cortesia più influente nell'ambito della pragmatica della L2 e continua a fornire terminologia e concettualizzazioni anche nelle ricerche più recenti. I tratti formali (pronomi allocutivi, strumenti di mitigazione, pre-sequenze, ecc.) che si presume trasmettano intrinsecamente una qualche forma di atteggiamento cortese, risultano facilmente identificabili e quantificabili, e quindi presumibilmente insegnabili (Pizziconi 2015, 117-118). Mettendo in discussione l'idea di significati rigidamente codificati in elementi lessicali o grammaticali, si apre invece una prospettiva in cui i significati pragmatici emergono dall'interazione: la costruzione del senso avviene attraverso l'organizzazione della conversazione su ampi tratti di discorso, catene di azioni e reazioni, risposte ai turni precedenti e interpretazioni condivise dai partecipanti, situate e negoziate collaborativamente.

Negli ultimi anni si è registrato un crescente interesse per la didattica della cortesia, come testimoniano la monografia di van Compernolle (2014) e il volume collettaneo di Pizziconi e Locher (2015). Tuttavia, le rassegne sui materiali didattici rimangono ancora limitate. Nei paragrafi successivi si propone una riflessione sul ruolo degli strumenti di riferimento come il QCER nel modellare le concezioni di cortesia proposte agli apprendenti e l'analisi di alcuni manuali di ampia circolazione, per verificare come si trasmettono conoscenze linguistiche, unitamente alle ideologie sul comportamento sociale e sulla cortesia.

Argomenti centrali e periferici nell'insegnamento delle lingue straniere: dal QCER ai materiali didattici

Il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCER), elaborato dalla Divisione delle Politiche Linguistiche del Consiglio d'Europa, fornisce linee guida

per la descrizione dei livelli di competenza nelle lingue straniere. Sin dalla sua pubblicazione, il QCER ha rappresentato un modello influente nel dibattito contemporaneo sull'apprendimento e l'insegnamento delle lingue. Il *Quadro* (Consiglio d'Europa 2002), e in maniera ancor più mirata la sua versione aggiornata nel *Volume Complementare* (Consiglio d'Europa 2020), ha l'obiettivo di sostenere e promuovere il plurilinguismo e il pluriculturalismo, delineando le competenze dell'apprendente in coerenza con tali principi. Tuttavia, diverse analisi critiche hanno evidenziato alcune difficoltà nella trattazione della cortesia e, più in generale, degli aspetti relazionali dell'uso linguistico. Sebbene il QCER sia esplicito nel suo impegno programmatico a favore di una prospettiva socioculturale, appare in parte incoerente nella descrizione delle competenze necessarie affinché un attore sociale possa gestire la (s)cortesia. Barbara Pizziconi, in uno studio intitolato *Teaching and learning (im)politeness: A look at the CEFR and pedagogical research* (2017), si interroga se la concettualizzazione della (s)cortesia nel QCER rifletta (o meno) l'interpretazione della prospettiva socioculturale e in che misura il documento supporti il docente nella progettazione di sillabi e attività sensibili agli aspetti relazionali dell'uso linguistico. Riportiamo alcune delle sue riflessioni particolarmente rilevanti per il presente studio, partendo da un veloce inquadramento della presentazione della (s)cortesia all'interno del QCER. La (s)cortesia viene collocata nell'ambito della competenza sociolinguistica, una delle tre sottocomponenti della competenza comunicativa, accanto a quella linguistica e pragmatica. Nella sezione dedicata alla competenza sociolinguistica, il QCER presenta il primo riferimento esplicito alla cortesia, concependola come una dimensione specifica della comunicazione e, dunque, come parte essenziale della capacità dell'apprendente di agire efficacemente come agente sociale in contesti culturalmente situati.

Le **competenze sociolinguistiche** si riferiscono ai fattori socioculturali dell'uso linguistico. Poiché è sensibile alle convenzioni sociali (regole di cortesia, norme che definiscono i rapporti tra generazioni, i sessi, le classi e i gruppi sociali, codificazione linguistica di determinati rituali basilari per il funzionamento di una comunità), la componente sociolinguistica condiziona fortemente ogni comunicazione linguistica tra rappresentanti di culture diverse, benché spesso i protagonisti possano non esserne consapevoli (Consiglio d'Europa 2002, 17)

In quanto considerata un fenomeno sociolinguistico nel QCER, la cortesia è elencata come una delle numerose prassi (o regole, nel passo citato), insieme ad altre convenzioni normative relative ai rapporti tra gruppi sociali differenti, ai rituali, ecc. Le regole di cortesia nel *Quadro* compaiono suddivise in quattro categorie: cortesia positiva (ad es. mostrare interesse, esprimere ammirazione) e cortesia espressa astenendosi (ad es. evitare di compromettersi, chiedere scusa), le formule di cortesia (ad es. *per favore, grazie*) e la maleducazione. Come afferma Pizziconi (2017, 131), il QCER caratterizza la competenza sociolinguistica come un tipo di conoscenza formulaica, anzi convenzionale, piuttosto che pragmatica, strategica o emergente. La ragione per cui la cortesia viene trattata come una categoria circoscritta risiede probabilmente nel fatto che le classi di espressioni convenzionalizzate (routine formulaiche di vario tipo), così come l'orientamento duale (positivo/negativo), sono ritenute facilmente riconoscibili a livello intra- e crosslinguistico, come visto in precedenza. Tuttavia, gli specifici elementi inclusi in questa categoria e il suo isolamento stesso rischiano di favorire una comprensione piuttosto semplicistica del fenomeno. Il *Quadro*, naturalmente, non può elencare tutte le caratteristiche emergenti di una situazione, ma il riconoscimento della dinamicità dell'interazione nelle sue dichiarazioni programmatiche avrebbe offerto agli utenti spunti di riflessione utili (ivi, 132).

Il QCER non dedica molto spazio alla descrizione della scortesia, che viene caratterizzata in modo negativo come «ignoranza deliberata delle convenzioni», che si riscontra in atteggiamenti quali «rudezza, franchezza; esprimere disprezzo, fastidio; fare un reclamo o un rimprovero; dare sfogo alla rabbia, impazienza; asserire la propria superiorità» (Consiglio d'Europa 2002, 147). La definizione di scortesia come «ignoranza deliberata delle convenzioni» è coerente con l'obiettivo pedagogico del QCER di promuovere un uso collaborativo della lingua, ma risulta limitante, poiché non riconosce che l'insegnamento della cortesia implica anche quello della scortesia e che la conoscenza di forme scortesi può potenziare la competenza complessiva dell'apprendente (Pizziconi 2017, 134).

Il *Quadro* offre per vari aspetti della competenza comunicativa scale descrittive che indicano ciò che l’apprendente è “in grado di” fare ai diversi livelli (dall’A1 al C2). Nei livelli iniziali (A1–A2) l’appropriatezza sociolinguistica è associata soprattutto all’uso di formule convenzionali; a partire dal livello B1 emerge progressivamente una maggiore consapevolezza delle regole di cortesia e delle differenze culturali, mentre ai livelli più avanzati (B2–C2) l’accento si sposta sulla capacità di interagire in modo appropriato ed efficace in contesti diversi, includendo dimensioni affettive e umoristiche.

Dei descrittori si deduce che il QCER colloca l’emergere della consapevolezza come un traguardo che si raggiunge a livello intermedio. Tuttavia, negli adulti, anche le fasi iniziali dell’apprendimento linguistico implicano una certa consapevolezza delle convenzioni e, presumibilmente, della loro relatività. Inoltre, il documento non si sofferma sul significato di termini come “adeguato” o “efficace”, né sulla questione del registro “neutro”. Si potrebbe sostenere che essere “neutri”, ovvero adeguarsi al comportamento *politic* (v. §1) non rappresenti una competenza minima, bensì una abilità piuttosto sofisticata. Citando Pizziconi (2017, 141):

La concettualizzazione proposta in questo documento lascia dunque intendere una certa familiarità con i paradigmi tradizionali riguardo alla posizione della (s)cortesia all’interno della lingua (ad es., realizzata in pratiche linguistiche codificate e circoscritte piuttosto che come fenomeno diffuso nel discorso o emergente dall’interazione). Tuttavia, altre questioni cruciali, come il ruolo degli schemi socioculturali o delle ideologie nella ricezione e nella produzione linguistica, la variabilità intraculturale o il ruolo degli interlocutori nella costruzione del significato [...] non ricevono un’adeguata considerazione (trad. mia).

In sintesi, la (s)cortesia viene concepita prevalentemente come un insieme di universali fondati sull’opposizione tra poli positivi e negativi e su sistemi chiusi di convenzioni linguistiche. Un maggiore riferimento agli approcci dell’analisi della conversazione e della socializzazione linguistica (Schieffelin e Ochs 1986) avrebbe invece consentito di evidenziare la dimensione discorsiva e dinamica delle pratiche sociali, il ruolo attivo degli apprendenti come agenti sociali e la natura negoziata e situata della cultura.

Metodologia di analisi: manuali di italiano L2 e testi (t)rap contemporanei

La presente sezione illustra il disegno metodologico adottato per l'analisi della (s)cortesia, condotta su due tipologie di testi differenti ma complementari: i manuali di italiano L2, intesi come strumenti centrali nella pratica didattica, e un corpus di testi rap contemporanei, considerato come fonte di usi linguistici autentici e socialmente situati. L'obiettivo è mettere a confronto la rappresentazione didattica della (s)cortesia con le sue realizzazioni in un genere testuale in cui il conflitto verbale, l'ironia e la negoziazione identitaria occupano una posizione rilevante.

Per quanto riguarda i materiali didattici, si assume che i manuali di lingua costituiscano un punto di riferimento fondamentale nella pratica didattica. Come sottolinea Borghetti (2018), i manuali mantengono un ruolo costante in classe, sia che gli insegnanti ne seguano i contenuti in maniera acritica, sia che li adattino creativamente alle proprie esigenze didattiche. Le scelte pedagogiche dell'insegnante risultano spesso fortemente influenzate dal manuale, il quale può affermare un'autorità implicita, veicolando un "curricolo nascosto" di significati, valori e atteggiamenti relativi alla lingua target, alle comunità che la parlano e agli apprendenti L2. Numerosi studi hanno evidenziato come tali "agende nascoste" possano riflettere ideologie dominanti sull'uso linguistico e concezioni rigidamente codificate della correttezza (Matsumoto e Okamoto 2003; Shardakova e Pavlenko 2004; Heinrich 2005).

Accanto ai manuali, il presente studio prende in esame un corpus di testi rap, come termine di confronto. Il rap viene qui considerato come un genere in cui la scortesia svolge funzioni riconoscibili nella costruzione delle relazioni, dell'identità del cantante e del suo posizionamento all'interno di una comunità discorsiva. Il confronto tra questi due corpora consente di osservare in che modo la scortesia venga selezionata, attenuata o esclusa nei materiali didattici e, al contrario, come venga resa interpretabile in testi non progettati a fini educativi.

Lo studio si propone di rispondere alle seguenti domande di ricerca: 1) Come viene presentata la (s)cortesia nei manuali di italiano per stranieri? 2) Gli elementi linguistici collegati alla (s)cortesia sono introdotti in modo formulaico o all'interno

di contesti comunicativi realistici? 3) Sono presenti indicazioni esplicite sull'uso pragmatico di tali forme? 4) In che misura la variazione intralinguistica nelle convenzioni pragmatiche è rappresentata nei manuali? 5) In che modo la trattazione della (s)cortesia si rapporta alle indicazioni del *Quadro*? A queste si affiancano alcune domande specifiche relative al corpus rap: 6) Quali strategie di scortesia emergono nei testi rap analizzati e con quali funzioni discorsive vengono impiegate? 7) In che modo tali strategie contribuiscono alla costruzione delle relazioni interpersonali e dell'identità del parlante nei testi? 8) In che misura il confronto con il corpus rap mette in luce aspetti della scortesia poco rappresentati o assenti nei materiali didattici, ma potenzialmente rilevanti per lo sviluppo della competenza pragmatica in italiano L2?

L'analisi dei materiali didattici si basa su un corpus costituito da due serie di manuali ampiamente utilizzati in Italia e all'estero: *Nuovo Espresso* (libro dello studente ed esercizi) in sei volumi, dall'A1 al C2, e *Nuovissimo Progetto italiano* (libro dello studente), in quattro volumi, dall'A1-A2 al C2, pubblicati da due diverse case editrici. In totale, sono state esaminate 2.300 pagine di materiale. L'analisi è stata condotta facendo riferimento a una griglia strutturata che integra categorie di contenuto pragmatico e dimensioni socioculturali coerenti con i descrittori del QCER. Le categorie pragmatiche considerate comprendono atti linguistici (ad es. richieste, scuse, rifiuti, proteste), espressioni sociali (ad es. formule di cortesia), segnali discorsivi (ad es. *allora*, *quindi*, *beh*), interiezioni (ad es. *oh!*, *eh!*, *uhm!*), esclamazioni (ad es. *accidenti!*, *finalmente!*) e dispositivi di gestione della conversazione (ad es. alternanza dei turni). La griglia ha permesso di distinguere tra contenuti presentati in modo esplicito, come note metapragmatiche o esercizi di riflessione, e contenuti introdotti in maniera implicita, emergenti dai dialoghi o dalle situazioni comunicative. Inoltre, l'analisi ha tenuto conto della dimensione socioculturale, valutando la rappresentazione dei contesti sociali, dei ruoli degli interlocutori, delle convenzioni culturali e della rappresentazione delle norme. La tab. 1 riproduce, in maniera semplificata, la griglia utilizzata.

Dimensione di	Descrizione ed esempi	Modalità di	Esempi / Note
---------------	-----------------------	-------------	---------------

analisi		presentazione	
1. Tipologia di atto linguistico	Atti linguistici collegati alla (s)cortesia presenti nei testi o nelle attività, ad es. richieste, rifiuti, scuse, proteste, ringraziamenti, inviti, complimenti	<input type="checkbox"/> Esplicita <input type="checkbox"/> Implicita <input type="checkbox"/> Assente	Valutare varietà e realismo degli atti linguistici
2. Contesto e convenzioni socioculturali	Rappresentazione di norme, usi, rituali e formule legate al contesto sociale	<input type="checkbox"/> Esplicita <input type="checkbox"/> Implicita <input type="checkbox"/> Assente	Valutare se il manuale propone un modello normativo, realistico o critico; considerare elementi interculturali
3. Segnali discorsivi e interiezioni	Uso di segnali discorsivi e interiezioni come indicatori di atteggiamento, emozione o gestione dell'interazione, ad es. <i>allora, quindi, dai, oh!, eh!</i>	<input type="checkbox"/> Esplicita <input type="checkbox"/> Implicita <input type="checkbox"/> Assente	Valutare se contribuiscono alla naturalezza dei dialoghi
4. Esclamazioni e intensificatori	Forme espressive usate per marcire emotività o relazione interpersonale, ad es. <i>accidenti!, che bello!</i>	<input type="checkbox"/> Esplicita <input type="checkbox"/> Implicita <input type="checkbox"/> Assente	Considerare realismo, varietà e grado di espressività
5. Dispositivi di gestione conversazionale	Dinamiche interazionali e gestione dei turni di parola, ad es. interruzioni, segnali di presa o cessione del turno	<input type="checkbox"/> Esplicita <input type="checkbox"/> Implicita <input type="checkbox"/> Assente	Considerare naturalezza delle interazioni
6. Tipo di contesto comunicativo	Grado di realismo delle situazioni comunicative e della varietà situazionale	<input type="checkbox"/> Reale <input type="checkbox"/> Verosimile <input type="checkbox"/> Simulato <input type="checkbox"/> Formulaico	Verificare se i dialoghi riflettono usi autentici della lingua
7. Ruolo e status dei partecipanti	Ruoli rappresentati e della gestione della distanza sociale o del potere, ad es. parità/asimmetria, differenze di età o genere	<input type="checkbox"/> Esplicita <input type="checkbox"/> Implicita <input type="checkbox"/> Assente	Considerare la rappresentazione delle relazioni interpersonali
8. Coerenza con il QCER	Applicazione di categorie e descrittori del QCER: cortesia positiva, cortesia negativa, formule di cortesia, maleducazione; progressione per livelli	<input type="checkbox"/> Coerente <input type="checkbox"/> Parziale <input type="checkbox"/> Assente	Valutare la coerenza dell'impostazione con il QCER

Tabella 1: Griglia di analisi della rappresentazione della (s)cortesia nei manuali di italiano L2

Accanto ai manuali, lo studio analizza un corpus di testi di canzoni rap, denominato *Rap 2023 Marrasalmogħali*, caricato sulla piattaforma Sketch Engine e costituito da circa 15.000 parole. Il corpus comprende i testi integrali di tre album rappresentativi di tre diverse generazioni del rap italiano (Samu 2024, 73): *Io, noi, loro* di Marracash, *Flop* di Salmo e *Sensazione Ultra* di Ghali. I testi sono stati analizzati nella loro dimensione discorsiva, tenendo conto delle specificità del genere. L'intero

corpus è stato sottoposto a un’annotazione manuale volta a individuare e classificare i fenomeni rilevanti dal punto di vista della scortesia. In particolare, sono state considerate diverse strategie, tra cui scortesia palese, scortesia positiva, scortesia negativa, forme di scortesia indiretta (come ironia, sarcasmo) e casi di cortesia trattenuta. Per ciascuna occorrenza sono state rilevate sia la tipologia di scortesia sia la funzione discorsiva, distinguendo tra scortesia affettiva, coercitiva, di intrattenimento e finta scortesia (di marcatura identitaria). In una seconda fase, l’analisi si è concentrata sulle sequenze che simulano interazioni dialogiche, reali o immaginate, al fine di esaminare la costruzione delle relazioni interpersonali e degli stati affettivi. Particolare attenzione è stata riservata all’uso dei pronomi allocutivi e degli appellativi, interpretati come indicatori di prossimità, distanza e appartenenza.

L’adozione di categorie analitiche in parte sovrapponibili a quelle impiegate per l’analisi dei manuali consente un confronto tra la rappresentazione didattica della (s)cortesia e le sue realizzazioni nei testi rap, mettendo in evidenza scarti, riduzioni e potenziali risorse per una riflessione didattica più ampia sulla competenza pragmatica in italiano L2.

Risultati dell’analisi comparativa

In questa sezione si presentano i principali risultati dell’analisi, organizzati in coerenza con le domande di ricerca illustrate in precedenza.

L’analisi dei due manuali mette in luce approcci divergenti alla rappresentazione della (s)cortesia, riconducibili a differenti scelte metodologiche. *Nuovissimo Progetto Italiano* adotta una prospettiva fortemente normativa, in cui la cortesia costituisce il modello di riferimento e le forme di scortesia sono quasi del tutto assenti. Atti comunicativi potenzialmente conflittuali – come il disaccordo, il rimprovero o la protesta – vengono sistematicamente attenuati, a vantaggio di un modello linguistico controllato e considerato corretto. Anche ai livelli più avanzati (C1–C2), l’esposizione a testi autentici non comporta un reale ampliamento della competenza pragmatica, mantenendo la lingua su un piano standard e privo di

tensione interazionale. *Nuovo Espresso*, pur muovendosi entro un quadro normativo, si distingue per una maggiore apertura verso l'autenticità comunicativa. A partire dai livelli intermedi (B2–C1), vengono introdotti esempi di rudezza e ironia, accompagnati da avvertenze metalinguistiche che ne segnalano i limiti d'uso (ad es. «Attenzione: le parole *culo* e *sfiga* sono volgari e molto colloquiali»). In questo modo, la scortesia è riconosciuta come fenomeno linguistico e sociale, anche se trattata senza un'analisi pragmatica approfondita. Sul piano della contestualizzazione, *Nuovissimo Progetto Italiano* tende a presentare le espressioni di cortesia in modo formulaico, spesso attraverso dialoghi costruiti ad hoc e poco realistici. Espressioni come *per favore*, *mi dispiace* o *non c'è di che* compaiono in situazioni stereotipate – al ristorante, in ufficio, tra amici – funzionali all'obiettivo strettamente linguistico più che allo sviluppo della competenza interazionale. Anche quando vengono introdotte espressioni più vivaci, come *Ma chi se ne frega!* o *Me ne infischio!*, appaiono isolate e prive di un commento sull'uso pragmatico. *Nuovo Espresso* offre una maggiore varietà di situazioni e una lingua più vicina all'uso reale: fin dai livelli iniziali (A1–A2) compaiono segnali discorsivi come *dai*, *ecco*, *allora*, *sentì/senta*, inseriti in contesti comunicativi verosimili che favoriscono la comprensione delle dinamiche relazionali. Per quanto riguarda la riflessione metapragmatica, *Nuovissimo Progetto Italiano* non fornisce indicazioni esplicite sull'uso situato delle forme di cortesia o scortesia. L'apprendente è guidato a riprodurre modelli considerati socialmente appropriati, ma non viene stimolato a riflettere sui fattori relazionali che ne determinano l'efficacia. *Nuovo Espresso* inserisce riquadri esplicativi e attività che illustrano il valore pragmatico dei segnali discorsivi, ma gli elementi della (s)cortesia non ricevono altrettanta attenzione. La rappresentazione della variazione intralinguistica conferma la distanza tra i due approcci. Nel *Nuovissimo Progetto Italiano* la lingua è standardizzata ed è sostanzialmente priva di tratti diatopici, diastratici o diafasici, in linea con un ideale di “buon italiano” neutro e formalmente corretto. *Nuovo Espresso* introduce gradualmente varietà linguistiche e registri informali, con regionalismi soprattutto ai livelli avanzati (come ad es. *E va buò!*). Al C1 un'attività propone esplicitamente l'obiettivo di far riconoscere e riformulare la volgarità in

modo appropriato². Sempre nello stesso volume si presentano anche tre brani rap (*Fuori dal tunnel* di Caparezza, *Magnifico* di Fedez e *A100* di Mistaman), senza una riflessione approfondita sul linguaggio usato. Rispetto ai primi due brani si propone un breve esercizio sul significato di alcune espressioni (ad es. *stipato*, *succubi*, *scalatrici sociali*). Ci si sofferma invece sull’uso dell’ironia e del sarcasmo a partire da alcuni versi di *A100* di Mistaman, in cui l’effetto ironico si basa sull’accostamento di parole omografe ma non omofone («Sistèmati che qui son già tutti sistemàti / O rassègnati che qui son già tutti rassegnàti / E in ogni àmbito c’è un posto più ambito...»). Entrambi i manuali risultano complessivamente in linea con le indicazioni del QCER, ma con differente grado di aderenza. *Nuovissimo Progetto Italiano* interpreta la cortesia come norma prescrittiva, limitandosi alla correttezza sociolinguistica; *Nuovo Espresso* valorizza di più la negoziazione dei significati e la presentazione di interazioni autentiche e variegate, pur mantenendo un’impostazione didatticamente cauta.

Per quanto riguarda il corpus *Marrasalmogħali*, l’analisi conferma che il rap costituisce un contesto privilegiato per l’osservazione di pratiche linguistiche in cui l’offesa, l’ironia e la provocazione assumono funzioni socialmente riconoscibili. Come osservato in letteratura, l’hip hop si caratterizza per un uso di parole tabù e di strategie retoriche orientate all’attacco verbale (Delis 2022), che svolgono un ruolo nella costruzione dell’identità e nella difesa della reputazione simbolica (Kubrin 2005). Nel corpus analizzato emergono differenze significative tra i tre artisti. Nei testi di Marracash prevalgono forme di scortesia negativa e di scortesia off-record, frequentemente realizzate attraverso l’ironia e il sarcasmo. Esempi come «È una facile hit / Però tu ne abusi come il tipo di Facile.it», «So che hai visto Scarface, però tu sei Scarcella» o «bravo hai vinto il premio IG-Nobel» mostrano come l’attacco

² L’attività si intitola *Non essere scurile* e propone di trasformare con parole non scurrili le espressioni volgari contenute in un brano di Fabio Volo. Il testo è il seguente, le parole da evitare sono sottolineate nell’esercizio: «“Che novità è? Oggi hai deciso che inizi a fumare anche in casa?” Sì, da oggi fumo anche in casa. A te che cazzo te ne frega? Non mi va più di nascondermi, ho sedici anni e se mi va di fumarmi una sigaretta me la fumo. Fottiti e vaffanculo, avrebbe voluto rispondergli ma non aveva voglia di parlare e di discutere». Nell’attività successiva si offrono sinonimi da poter impiegare in sostituzione alle espressioni volgari, come *Vai a farti friggere, dove cavolo sei stato, non hai capito un cacchio, vai a farti benedire, Ma vai a quel paese! E che capperi!!*

all’interlocutore avvenga in modo indiretto, richiedendo una competenza pragmatica e culturale elevata per essere pienamente interpretato. In questi casi, la scortesia mira soprattutto alla ridicolizzazione dell’altro e alla riaffermazione della superiorità simbolica del cantante. Nei testi di Salmo si riscontra una maggiore incidenza di scortesia palese e di scortesia positiva, con attacchi diretti alla faccia dell’interlocutore e un uso più esplicito di lessico volgare. Versi come «Mangio queste barre e te le cago sopra il Burberry / Dovessi crepare domani direbbero: “Tutta strategia di marketing”, merde» o «Ma sai certe persone sono come gli spicci / Non valgono un cazzo e c’hanno sempre due facce» rappresentano esempi in cui l’offesa è diretta e intenzionale. In entrambi gli album, la funzione discorsiva dominante di tali strategie è il *dissing*, inteso come pratica ritualizzata di competizione verbale tra rapper, finalizzata a criticare, delegittimare o sminuire altri esponenti dello stesso ambiente musicale. Nei testi di Ghali, invece, la presenza della scortesia linguistica risulta quantitativamente più contenuta. Le strategie individuate riguardano soprattutto l’uso di espressioni appartenenti a un repertorio condiviso del genere musicale, spesso riconducibili a forme di finta scortesia. Un esempio emblematico è l’uso della parola *bitch*, ad esempio («Gang e bitches nel mio apartment, non sveglier mia madre»), entrata nei testi rap italiani con un significato assimilabile a quello assunto nel linguaggio colloquiale inglese americano e britannico³. In questi casi, l’interpretazione della scortesia dipende dalla cornice discorsiva del genere, dalle convenzioni condivise con il pubblico e dalla funzione identitaria attribuita all’espressione all’interno del testo. Per quanto riguarda la funzione discorsiva, l’annotazione mostra che la scortesia nel corpus rap assolve prevalentemente a funzioni di intrattenimento e di costruzione identitaria, accanto a funzioni coercitive nei casi di *dissing* più aggressivo. Giochi linguistici, riferimenti culturali e doppi sensi contribuiscono a una modulazione indiretta dell’offesa. In una seconda fase, l’analisi si è concentrata sulle sequenze dialogiche e sugli indicatori

³ Benché non rientrino nel corpus analizzato, è interessante osservare come nelle canzoni di rapper come Chadia Rodríguez o Anna Pepe la stessa parola venga reinterpretata e trasformata in un emblema di una nuova identità femminile (ad es. *self-made bitch*). Per una trattazione più approfondita si rimanda al contributo di Baldo in questa sezione.

di interazione. I testi presentano una forte simulazione dialogica, realizzata attraverso l’uso sistematico di pronomi allocutivi (*tu, voi*), appellativi (*bro, fra, babygirl*), e cambi di destinatario (avversario, pubblico, partner, Dio, l’Italia). Questa pluralità di configurazioni interazionali rende osservabili dinamiche di prossimità, distanza e appartenenza che saranno oggetto di un’analisi approfondita in una pubblicazione successiva.

Nel complesso, i risultati mostrano come il corpus rap offra un repertorio articolato di strategie di scortesia e di funzioni discorsive difficilmente osservabili nei manuali di italiano L2. Il confronto tra i due corpora evidenzia come tali testi possano costituire una risorsa utile per una riflessione didattica più ampia sulla competenza pragmatica, soprattutto in relazione a usi linguistici che nei materiali didattici risultano attenuati o marginalizzati. Il rap presenta inoltre un vantaggio specifico: le aspettative degli apprendenti nei confronti del genere facilitano l’interpretazione del conflitto verbale e offrono un contesto riconoscibile entro cui riflettere sul rapporto tra forma linguistica, intenzione comunicativa e contesto d’uso.

Riflessioni conclusive

I manuali analizzati tendono a proporre un modello di lingua che privilegia la norma, la prevedibilità e la sicurezza comunicativa. Dietro questa apparente neutralità si intravede tuttavia un curricolo nascosto di valori e atteggiamenti – una sorta di didattica implicita della “correttezza” – che presenta la cortesia come comportamento linguisticamente codificato e moralmente auspicabile, mentre riduce la scortesia a deviazione o errore. Tale impostazione, che riflette una concezione normativa della lingua, finisce per riprodurre modelli sociali dominanti, spesso associati al comportamento verbale della classe media. In questo senso la cortesia, intrecciandosi con i valori sociali, può funzionare tanto come strumento di inclusione quanto come dispositivo di controllo, imponendo non solo un modello linguistico, ma anche un modello comportamentale.

Il QCER, pur rappresentando un punto di riferimento fondamentale per la descrizione delle competenze linguistiche, dedica scarsa attenzione ai fenomeni di scortesia e, più in generale, alla complessità dei comportamenti comunicativi *non-politic*. Spostare l'attenzione dalla distinzione tra “cortese” e “scortese” a quella tra “appropriato” e “inappropriato” risulta produttivo, poiché consente di concepire la lingua come un'attività sociale situata, che contribuisce alla costruzione delle identità e delle relazioni interpersonali. Parlare di appropriatezza significa privilegiare la capacità di scegliere consapevolmente le risorse linguistiche più adatte a un determinato contesto, a un interlocutore e a un intento comunicativo. In questa ottica, anche l'impiego consapevole di forme scortesi, come accade nei testi (t)rap, può risultare appropriato, funzionale e socialmente significativo.

L'analisi del corpus di brani (t)rap ha messo in luce come la scortesia possa assumere funzioni diverse: espressive, identitarie, coercitive o ludiche. In questi testi, il valore pragmatico trasmesso non è legato alla forma linguistica in sé, ma nasce dalla relazione tra emittente, destinatario e contesto narrativo o performativo. Il linguaggio scortese è uno strumento di azione sociale, un mezzo per costruire appartenenze, ruoli e identità. In ambito didattico, l'impiego di testi (t)rap accuratamente selezionati e adeguatamente contestualizzati può favorire una riflessione metapragmatica e sociolinguistica sull'uso della lingua, consentendo agli apprendenti di confrontarsi con la complessità e la variabilità del repertorio italiano contemporaneo.

Alla luce di queste considerazioni, l'insegnamento della (s)cortesia dovrebbe essere ripensato non come trasmissione di formule convenzionali, ma come educazione all'uso situato e consapevole della lingua. Un approccio di tipo socioculturale e sociocognitivo, come propongono Pizziconi e Locher (2015), consente di interpretare l'apprendimento linguistico come un processo relazionale e dinamico, in cui la competenza pragmatica si sviluppa attraverso la partecipazione a pratiche discorsive reali e la negoziazione di valori e significati. Ciò implica fornire agli apprendenti strumenti per riconoscere le varietà linguistiche, valutarne

l'appropriatezza in base al contesto e assumere un ruolo attivo nella costruzione del proprio stile comunicativo.

L'obiettivo dell'educazione linguistica non dovrebbe dunque essere quello di insegnare ad evitare la scortesia, ma di comprenderne le motivazioni, le modalità e gli effetti sociali e identitari. Una rappresentazione autentica dell'italiano dovrebbe superare classificazioni rigidamente binarie dei comportamenti linguistici, restituendo alla lingua la sua dimensione sociale, negoziale e, talvolta, conflittuale. In questa direzione, la didattica della (s)cortesia può diventare non solo uno spazio di riflessione metalinguistica, ma anche un terreno di educazione critica alle pratiche discorsive e alle ideologie che le sottendono.

Bibliografia

- Agha, Asif (2007), *Language and Social Relations*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Atkinson, Dwight (2002), *Toward a Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition*, «The Modern Language Journal», vol. 86, n. 4, pp. 525-545.
- Borghetti, Claudia (2018), *Otto criteri per analizzare la dimensione (inter)culturale dei manuali di lingua: il caso dell’italiano L2/LS*, in Entela Tabaku Sörman, Paolo Torresan e Franco Pauletto (a cura di), *Paese che vai, manuale che trovi*, Firenze, Cesati, pp. 81-100.
- Brown, Penelope, Levinson, Stephen C. (1987), *Politeness. Some Universals in Language Usage* [1978], Cambridge, Cambridge University Press.
- Bucholtz, Mary, Hall, Kira (2005), *Identity and Interaction: A Sociocultural Linguistic Approach*, «Discourse Studies», vol. 7, nn. 4-5, pp. 585-614.
- Consiglio d’Europa (2002), *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano, La Nuova Italia-Oxford.
- Consiglio d’Europa (2020), *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, Università degli Studi di Milano. DOI: <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15120>.
- Culpeper, Jonathan (2011), *Impoliteness: Using Language to Cause Offence*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Davies, Bethan, Haugh, Michael, Merrison, Andrew J. (2011), *Situated Politeness*, London, Continuum.
- Delis, Panagiotis (2022), *Impoliteness in Hip-Hop Music: African American and White Artists’ Racist and Sexist Rhetoric*, «Journal of Language Aggression and Conflict», vol. 10, n. 1, pp. 197-218. DOI: <https://doi.org/10.1075/jlac.00062.del>.
- Eelen, Gino (2001), *A Critique of Politeness Theories*, Manchester, St. Jerome Publishing.
- Geis, Michael L., Harlow, Linda L. (1995), *Politeness Strategies in French and English*, in Susan M. Gass e Joyce Neu (eds.), *Speech Acts across Cultures: Challenges to Communication in a Second Language*, Berlin, Mouton de Gruyter, pp. 129-153.
- Haugh, Michael (2007), *The Discursive Challenge to Politeness Research: An interactional alternative*, «Journal of Politeness Research», vol. 3, n. 2, pp. 295-317. DOI: <https://doi.org/10.1515/PR.2007.013>
- Heinrich, Patrick (2005), *Language Ideology in JFL Textbooks*, «International Journal of the Sociology of Language», nn. 175-176, pp. 213-232.
- Hill, Jane H. (2008), *The Everyday Language of White Racism*, Oxford, Wiley Blackwell.

- Kádár, Dániel Z., Haugh, Michael (2013), *Understanding Politeness*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Kasper, Gabriele (1992), *Pragmatic Transfer*, «Second Language Research», vol. 8, n. 3, pp. 203-231.
- Kasper, Gabriele, Schmidt, Richard (1996), *Developmental Issues in Interlanguage Pragmatics*, «Studies in Second Language Acquisition», vol. 18, n. 2, pp. 149-169.
- Kubrin, Charis (2005), *Gangsters, Thugs, and Hustlers: Identity and the Code of the Street in Rap Music*, «Social Problems», vol. 52, n. 3, pp. 360-378. DOI: <https://doi.org/10.1525/sp.2005.52.3.360>.
- Lakoff, Robin Tolmach (1973), *The Logic of Politeness, or Minding Your P's and Q's*, «Chicago Linguistics Society», vol. 9, pp. 292-305.
- Lave, Jean, Wenger, Etienne (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Leech, Geoffrey (1983), *Principles of Pragmatics*, London-New York, Longman.
- Locher, Miriam (2006a), *Polite Behaviour Within Relational Work: The Discursive Approach to Politeness*, «Multilingua», vol. 25, n. 3, pp. 249-267.
- Locher, Miriam (2006b), *The Discursive Approach to Polite Behaviour: A response to Glick*, «Language in Society», vol. 35, pp. 733-735.
- Locher, Miriam, Watts, Richard (2008), *Relational Work and Impoliteness: Negotiating Norms of Linguistic Behavior*, in Derek Bousfield e Miriam Locher (eds.), *Impoliteness in Language: Studies on Its Interplay with Power in Theory and Practice*, Berlin, Mouton de Gruyter, pp. 77-100. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110208344.2.77>.
- Lörscher, Wolfgang, Schulze, Rainer (1988), *On Polite Speaking and Foreign Language Classroom Discourse*, «International Review of Applied Linguistics in Language Teaching», vol. 26, n. 3, pp. 183-199.
- Matsumoto, Yoshiko, Okamoto, Shie (2003), *The Construction of the Japanese Language and Culture in Teaching Japanese as a Foreign Language*, «Japanese Language and Literature», vol. 37, n. 1, pp. 27-48.
- Meier, Ardith J. (1997), *Teaching the Universals of Politeness*, «ELT Journal», vol. 51, n. 1, pp. 21-28.
- Mills, Sara (2003), *Gender and Politeness*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Mills, Sara (2017), *Sociocultural Approaches to (Im)politeness*, in Jonathan Culpeper, Michael Haugh e Dániel Z. Kádár (eds.), *The Palgrave Handbook of Linguistic (Im)politeness*, London, Palgrave Macmillan, pp. 41-60.
- Pizziconi, Barbara (2015), *Teaching and Learning (Im)politeness: A Look at the CEFR and Pedagogical Research*, in Barbara Pizziconi e Miriam A. Locher (eds.), *Teaching and Learning (Im)Politeness*, Berlin-Boston, De Gruyter, pp. 113-151.

- Pizziconi, Barbara, Locher, Miriam A. (2015), *Introducing the 'Teaching' and 'Learning' of (Im)Politeness*, in Ead. (eds.), *Teaching and Learning (Im)Politeness*, Berlin-Boston, De Gruyter, pp. 1-19.
- Rose, Kenneth R., Kasper, Gabriele (eds.) (2001), *Pragmatics in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Samu, Borbala (2021), *Cortesia e intercultura nell'insegnamento dell'italiano L2*, «Italiano a Stranieri», vol. 29, pp. 17-21.
- Samu, Borbala (2024), *Insegnare la pragmatica in italiano L2 con le canzoni (t)rap. Il linguaggio scortese dal dissing alla didattica*, «Rassegna Italiana di Linguistica Applicata», vol. 56, n. 1, pp. 71-92.
- Schieffelin, Bambi B., Ochs, Elinor (1986), *Language Socialization across Cultures*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Shardakova, Maria, Pavlenko, Aneta (2004), *Identity Options in Russian Textbooks*, «Journal of Language, Identity, and Education», vol. 3, n. 1, pp. 25-46.
- Terkourafi, Marina (2005), *Beyond the Micro-Level in Politeness Research*, «Journal of Politeness Research», vol. 1, n. 2, pp. 237-262. DOI: <https://doi.org/10.1515/jplr.2005.1.2.237>.
- van Compernolle, Rémi A. (2014), *Sociocultural Theory and L2 Instructional Pragmatics*, Bristol, Multilingual Matters.
- Watts, Richard (2003), *Politeness*, Cambridge, Cambridge University Press.

Manuali analizzati

- Balì, Maria, Rizzo, Giovanna (2014), *Nuovo Espresso 2. Libro studente e libro esercizi (A2)*, Firenze, Alma.
- Balì, Maria, Ziglio, Luciana (2015), *Nuovo Espresso 3. Libro studente e libro esercizi*, Firenze (B1), Alma.
- Balì, Maria, Dei, Irene (2017), *Nuovo Espresso 4. Libro studente e libro esercizi*, Firenze (B2), Alma.
- Cernigliaro, Maria A., Marin, Telis (2022), *Nuovissimo Progetto italiano 4. Libro dello studente (C2)*, Roma, Edilingua.
- Guida, Michele, Pegoraro, Chiara (2017), *Nuovo Espresso 6. Libro studente e libro esercizi (C2)*, Firenze, Alma.
- Marin, Telis (2019), *Nuovissimo Progetto italiano 1. Libro dello studente (A1–A2)*, Roma, Edilingua.
- Marin, Telis (2020a), *Nuovissimo Progetto italiano 2. Libro dello studente (B1–B2)*, Roma, Edilingua.

Marin, Telis (2020b), *Nuovissimo Progetto italiano 3. Libro dello studente (C1)*, Roma, Edilingua.

Massei, Giorgio, Bellagamba, Rosella (2017), *Nuovo Espresso 5. Libro studente e libro esercizi (C1)*, Firenze, Alma.

Ziglio, Luciana, Rizzo, Giovanna (2014), *Nuovo Espresso 1. Libro studente e esercizi (A1)*, Firenze, Alma.

Nota biografica

Borbala Samu è professore associato di Didattica delle lingue moderne presso l'Università per Stranieri di Perugia. Si occupa della formazione e dell'aggiornamento degli insegnanti di lingue all'estero e in Italia. È direttrice del Master di II livello in didattica dell'italiano lingua non materna. Le sue ricerche riguardano l'insegnamento della grammatica, lo sviluppo e la valutazione della competenza pragmatica in L2/LS, lo sviluppo di metodologie e tecniche glottodidattiche per favorire la comunicazione interculturale in contesti di apprendimento plurilingui e multietnici.

borbala.samu@unistrapg.it

Come citare questo articolo

Samu, Borbala (2025), *Scortesia e didattica dell'italiano L2. Testi (t)rap e manuali a confronto*, «Scritture Migranti», a cura di Valentina Carbonara, Daniele Comberiati, Chiara Mengozzi, Borbala Samu, n. 19, pp. 215-239.

Informativa sul Copyright

La rivista segue una politica di “open access” per tutti i suoi contenuti. Presentando un articolo alla rivista l'autore accetta implicitamente la sua pubblicazione in base alla licenza Creative Commons Attribution Share-Alike 4.0 International License.

Questa licenza consente a chiunque il download, riutilizzo, ristampa, modifica, distribuzione e/o copia dei contributi. Le opere devono essere correttamente attribuite ai propri autori. Non sono necessarie ulteriori autorizzazioni da parte degli autori o della redazione della rivista, tuttavia si richiede gentilmente di informare la redazione di ogni riuso degli articoli. Gli autori che pubblicano in questa rivista mantengono i propri diritti d'autore.